

“EL LOGRO ACADÉMICO ESTÁTICO Y DINÁMICO EN MATEMÁTICA DESDE EL MODELO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES”

Sandra Intelisano

Intelisano.sandra@gmail.com

Facultad Filosofía y Letras UnCuyo-Argentina

Tema: Formación de profesores y maestros

Modalidad: Comunicación breve

Nivel educativo: Medio (11 a 17 años)

Palabras clave: Rendimiento Académico. Inteligencias múltiples

Resumen

Este estudio analizó la relación de las Inteligencias Múltiples, a la luz de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, con el Rendimiento Académico en Matemática. Pretendió dar una explicación a los éxitos y fracasos académicos en dicha disciplina y una propuesta acerca de los factores que es necesario diagnosticar, enfrentar, educar y reforzar para mejorar el rendimiento en Matemática. Disciplina tan criticada por el gran porcentaje de fracasos académicos que la misma acarrea. Los datos derivados de las escalas MIDAS Teens y del test disciplinar de Matemática, permitieron contrastar significativamente la hipótesis general H1: “Las correlaciones múltiples Stepwise entre las Inteligencias Múltiples, sus escalas y subescalas, y los Rendimientos Académicos Estáticos y Dinámicos en Matemática, son estadísticamente significativas”, las hipótesis derivadas H2: “Las correlaciones múltiples Stepwise entre las Inteligencia Lógico-Matemática y su subescala Matemática Escolar, y el Rendimiento Académico Dinámico actual en Matemática, son estadísticamente significativas”, H3: “Las correlaciones múltiples Stepwise entre las Inteligencia Lógico-Matemática y su subescala Destrezas Matemáticas Diarias, y el Rendimiento Académico Estático actual en Matemática, son estadísticamente significativas” y la H4: “La correlación bivariada Pearson entre el Rendimiento Académico Dinámico en Matemática y el Rendimiento Académico Estático en Matemática, es positivamente significativa ”.

Cuerpo del trabajo

Introducción

La inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable; es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas; sobre todo y con mucha frecuencia, éxitos/fracasos académicos. Más aún en disciplinas como Matemática, es muy frecuente escuchar a los docentes que las imparten, hablar acerca de alumnos tildados de incapaces en el área y con los que ya nada se puede hacer.

Interesada en esta problemática tomé contacto con autores que se ocupan de la inteligencia. Comencé a analizar sus estudios a lo largo de la historia y me encuentro con la Teoría de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y sus implicancias pedagógicas.

Esta teoría puede describirse de manera más exacta como una especie de filosofía de la educación, una actitud hacia el aprendizaje. No es un programa de técnicas y estrategias fijas. Ofrece a los educadores una oportunidad amplia para adaptar de manera creativa sus principios a variados contextos educacionales. Como docente interesada en lograr una educación basada en la comprensión y en evaluar en términos de actuaciones significativas, esta teoría colmó mis inquietudes.

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner fundamenta su estructura en consideraciones biológicas y antropológicas. Más específicamente "...neurológicas, evolucionistas y transculturales..." (Gardner, 1994:10), lo cual permite entender por inteligencia "la capacidad de resolver problemas o crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales" (Gardner, 1994:10). En esta investigación doctoral se pretende analizar la influencia de las inteligencias múltiples, sus escalas MUSICAL; CINESTÉSICO; LÓGICO-MATEMÁTICA; ESPACIAL; LINGÜÍSTICA; INTERPERSONAL; INTRAPERSONAL; NATURALISTA y subescalas en el logro académico, aprendizajes dinámicos y estáticos de Matemática, en alumnos de 1º año Polimodal, colegios de la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza.

El mencionado análisis es de fundamental importancia para explicar éxitos/fracasos académicos y para que el docente tome conciencia de que el desarrollo de talentos e inteligencias en nuestros alumnos, exige apropiados y pronto diagnósticos; adecuados

ambientes culturales y óptimas condiciones de aprendizaje; diversidad metodológica; alumnos, padres y docentes responsables, motivadores y reforzadores de aprendizaje; personalización de logros académicos escolares. En pocas palabras, exige enfrentar, potenciar y educar las inteligencias de nuestros estudiantes.

Así, nuestro problema científico para la presente investigación doctoral queda formulado de la siguiente manera:

¿Cómo se multirrelacionan las inteligencias múltiples, sus escalas y sub-escalas con el logro académico estático y dinámico de Matemática, de alumnos de 1º año Polimodal, de colegios de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, 2007?

Para responder al problema científico enunciado, se postulan las siguientes hipótesis alternativas que dirigen y guían esta investigación doctoral:

H1: “Las correlaciones múltiples Stepwise entre las Inteligencias Múltiples, sus escalas y subescalas, y los Rendimientos Académicos Estáticos y Dinámicos actuales en Matemática, son estadísticamente significativas ($p < 0,05$)”.

H2: “Las correlaciones múltiples Stepwise entre las Inteligencia Lógico-Matemática y su subescala Matemática Escolar, y el Rendimiento Académico Dinámico actual en Matemática, son estadísticamente significativas ($p < 0,05$)”.

H3: “Las correlaciones múltiples Stepwise entre las Inteligencia Lógico-Matemática y su subescala Destrezas Matemáticas Diarias, y el Rendimiento Académico Estático actual en Matemática, son estadísticamente significativas ($p < 0,05$)”.

H4: “La correlación bivariada Pearson entre el Rendimiento Académico Dinámico Actual en Matemática y el Rendimiento Académico Estático en Matemática, es positivamente significativa ($p < 0,05$)”.

Metodología

Esta tesis doctoral corresponde a un estudio de tipo cuantitativo, transeccional, correlacional, explicativo y comparativo.

La población de la investigación la constituyen los alumnos de 1º AÑO Polimodal, con edades entre 15 y 16 años, de los cinco colegios de la Universidad Nacional de Cuyo: Escuela del Magisterio, Colegio Universitario Central “Gral. José de San Martín”, Liceo Agrícola y Enológico “Domingo Faustino Sarmiento”, Escuela de Comercio “Martín Zapata”, Escuela de Agricultura de General Alvear, Mendoza, Argentina, 2007.

El diseño muestral utilizado en esta investigación fue el Muestreo de Conglomerados Estratificados.

La aplicación de las escalas MIDAS-Teens, por solicitud de los equipos directivos y psicopedagógicos de los cinco colegios, se realizó a todas las divisiones de 1° Polimodal. De manera que la muestra de alumnos resultó ser casi la totalidad de la población, salvo ausencias casuales que producen una muestra de gran tamaño y seleccionada al azar $n=710$.

La aplicación del test disciplinar de Matemática, se realizó en una muestra de divisiones de cada modalidad de los cinco colegios $n=351$.

Se utilizaron las escalas creadas y modificadas por Branton Shearer, *Múltiple Intelligence Developmental Assessment Scales* (Escala Evolutiva de Evaluación de Inteligencias Múltiples) (MIDAS-Jóvenes, 1999) que miden la percepción que una persona posee de sus ocho habilidades y dificultades intelectuales. Sus resultados dan información cualitativa y cuantitativa en las ocho inteligencias de Gardner, en 27 subescalas y en tres dominios o estilos intelectuales de alto nivel: liderazgo, innovación y lógica general.

Para medir el Rendimiento Académico en Matemática de los alumnos de 1° Polimodal de los cinco colegios de la Universidad Nacional de Cuyo, se confeccionó y validó un test de Matemática de 60 ítems. Se propusieron 20 ítems destinados a medir aprendizajes dinámicos, y 40 ítems destinados a medir aprendizajes estáticos.

Resultados

Se presentan aquí los resultados obtenidos en estadísticos descriptivos con respecto al dominio de las Inteligencias Múltiples en las diferentes modalidades. Observamos que la Inteligencia Musical presenta dominio alto (entre 60% y 100%) en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales; la Inteligencia Cinestésico-Corporal lo hace en las modalidades de Ciencias Naturales, Comunicación, Arte y Diseño y Producción de Bienes y Servicios; la Inteligencia Lógico-Matemática solo lo hace en la Modalidad de Ciencias Naturales; la Inteligencia Espacial alcanza un dominio de casi 60% en la modalidad de Ciencias Naturales; la Inteligencia Lingüística alcanza un dominio alto en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y en la modalidad de Ciencias Naturales; las Inteligencias Personales alcanzan o superan el dominio 60% en todas las

modalidades, con mayor dominio en Ciencias Naturales y la Inteligencia Naturalista es la de más bajo logro en la mayoría de las modalidades alcanzando un dominio alto en la modalidad de Ciencias Naturales. La modalidad que presenta mejores dominios en todas las inteligencias es Ciencias Naturales, todas en el nivel alto.

Para comprobar la validez estructural del modelo teórico de las Inteligencias Múltiples, se sometieron los datos de los 119 ítems del test MIDAS, aplicado a la muestra de 710 alumnos, a un análisis factorial exploratorio, utilizando para ello el método de extracción de componentes principales y para la rotación, el método Varimax con normalización Kaiser del software SPSS. 111 preguntas cumplieron los criterios del análisis factorial para la dupla factor-ítem, 111 sobrepasaron el peso factorial 0,32 o superaron dicho peso en más de 0,10 con respecto a otro factor que representaron simultáneamente. En nuestro caso, 95 de 111 ítems -85,59%- tuvieron cargas o saturaciones con tan sólo un factor, las ocho Inteligencias de Gardner. Algunas de ellas con altísimas cargas factoriales, igual o mayor que 70%: Inteligencias Personales, Musical, Naturalista, Lógico-Matemática y Cinestésico-Corporal. Los ocho factores se identifican en su mayoría con los ocho dominios de las escalas de evaluación de Inteligencias Múltiples (MIDAS-Jóvenes).

La calidad métrica de las escalas MIDAS-Teens, a partir de los datos obtenidos por la aplicación del instrumento, fue Dificultad: 58,24; Discriminación: 91,26; Confiabilidad (Alfa de Cronbach): 0,95. Los valores obtenidos hablan de una dificultad adecuada, una discriminación casi ideal y una confiabilidad excelente ya que es cercana a 1.

En la tabla 1 del anexo se exponen los resultados de la matriz de correlaciones entre las variables escalas de Inteligencias Múltiples. La totalidad de las correlaciones resultaron bilateralmente positivas y significativas al 1%.

Cabe destacar que las correlaciones bivariadas entre escalas de las ocho Inteligencias Múltiples diferentes son menores, en promedio a 0,5. Esto igualmente refuta el supuesto de autonomía de las inteligencias múltiples postulado por Gardner. Algunas pocas correlaciones llegan al 0,6 como por ejemplo entre Inteligencia Lingüística e Inteligencia Interpersonal, la Inteligencia Interpersonal con la Inteligencia Intrapersonal. La mayoría de las correlaciones se obtuvieron en sentido positivo y significativas al nivel 0,01 entre escalas y subescalas del test MIDAS, con intensidades menores a 0,600

en su mayoría, aunque algunas -como entre *School Math* y *Metacognition Spatial Problem Solving* (+0,743), *Working with Objects* con *Strategy Games* (+0,741), Inteligencia Lógico-Matemática con *Metacognition Spatial Problem Solving* (+0,829) y *Everyday Skill with Math* (+0,858)- se manifiestan intensas.

En el Rendimiento Académico Dinámico las correlaciones positivas mayores y significativas (0,01), aunque no muy intensas fueron de la Inteligencia Lógico-Matemática total (+0,310), de las subescalas *Everyday Skill with Math* (+0,238) y *School Math* (+0,291), de la Inteligencia Cinestésico Corporal (+0,244) y de la subescala *Metacognition Calculations* (+0,281) de la Inteligencia Intrapersonal.

En el Rendimiento Académico Estático las correlaciones significativas, no muy intensas, fueron de la Inteligencia Lógico-Matemática total con $r=+0,260$, de sus subescalas *Everyday Skill with Math* con $r=+0,277$ y *School Math* con $r=+0,229$ y de la subescala *Metacognition Calculations* (+0,281) de la Inteligencia Intrapersonal, todas significativas al nivel 0,01 (bilateral).

Las correlaciones bilateralmente significativas mayores ($r < +0,300$) con el Rendimiento Académico Estático y Dinámico en Matemática se concentraron en las escalas y subescalas mencionadas de la Inteligencia Lógico-Matemática, Cinestésico-Corporal, Intrapersonal e Interpersonal.

En la tabla 2 del anexo se presentan los resultados obtenidos en los análisis de regresiones múltiples, realizados entre la variable dependiente Rendimiento Académico Dinámico en Matemática y las predictoras Inteligencias Múltiples y sus subescalas. Corresponden a la muestra $n=351$ de alumnos. La combinación de capacidades que mejor predice con menos variables el Rendimiento Académico Dinámico en Matemática, es el modelo 3=Inteligencia Lógico-Matemática, *School Math*, Inteligencia Cinestésico-Corporal, ya que el resto de las combinaciones tiene una capacidad predictora similar, pero con más variables.

En la tabla 3 del anexo se presentan los resultados obtenidos en los análisis de regresiones múltiples, realizados entre la variable dependiente Rendimiento Académico Estático en Matemática y las predictoras Inteligencias Múltiples y sus subescalas. La mejor combinación que impacta de manera significativa en la varianza del Rendimiento

Académico Estático, es el modelo 5: *Metacognition Calculations + Expressive Sensitivity* + Inteligencia Lógico-Matemática + *Strategy Games + Artistic Design*.

Por lo tanto, se encuentra apoyo para H1 tanto para las estimaciones de los Rendimientos Académicos Estáticos como Dinámicos en Matemática, a niveles de errores mucho menores que el postulado ($p < 0,05$).

Se corrobora H2 de manera significativa por cuanto el modelo 2 -Inteligencia Lógico-Matemática + Matemática Escolar- estima de manera significativa el Rendimiento Académico Dinámico en Matemática, con un monto de determinación de $R^2 = 0,101$ ($F=19,402$; $\text{sig.}=0,000$). Este modelo completado con la Inteligencia Cinestésico-Corporal constituye la combinación de capacidades predictoras mayores y parsimoniosamente significativas de la variable considerada.

No se corrobora H3, que postulaba una correlación múltiple significativa entre la combinación de la variable Inteligencia Lógico-Matemática y la variable Destrezas Matemáticas Diarias con el Rendimiento Académico Estático en Matemática, ya que, si bien la Inteligencia Lógico-Matemática aparece como una capacidad que predice significativamente el Rendimiento Académico Estático, no lo hace acompañada de la subescala mencionada.

Para contrastar H4, se consideró la correlación bivariada entre las variables Rendimiento Académico Dinámico en Matemática y Rendimiento Académico Estático en Matemática. Podemos observar que dicha relación es significativa 0,000 y que la variable Rendimiento Académico Dinámico en Matemática explica casi el 11% de la varianza de la variable Rendimiento Académico Estático en Matemática, tabla 4 del anexo. Este modelo presenta un monto de determinación de $R^2=0,109$ ($F=42,544$; $\text{sig.}=0,000$). Por lo tanto, también se apoyó afirmativamente H4, aunque el monto significativo ($r=+0,330$) se esperaba algo mayor.

Discusión

El perfil de Inteligencias Múltiples para cada modalidad tiene una tendencia similar, a pesar de la diferencia de edades, a la obtenida en el estudio de alumnos universitarios de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Rigo y Donolo, 2010) y de investigaciones de Branton Shearer con alumnos universitarios de América del Norte. La tendencia de este perfil es análoga y diversa a la vez. Existe un predominio en lo que respecta a las

Inteligencias Personales (60% o más) en las distintas modalidades. No obstante, por otro lado, se observa que cada modalidad denota una combinación de dos o más inteligencias que se muestran como fortalezas para el desempeño en la orientación de la modalidad.

Los 28 coeficientes de correlaciones bivariadas entre las ocho Inteligencias de Gardner resultaron positivos y significativos bilateralmente ($p < 0,01$). Ello permite cuestionar la autonomía de las Inteligencias Múltiples, postulada por Gardner (Pizarro y Crespo, 1997; Pizarro y Clark, 2000, 2007). Existe relación entre ellas y cada persona se percibe como una combinación única de capacidades que la define.

Para los aprendizajes dinámicos en Matemática resultaron como capacidades predictoras la síntesis entre Inteligencia Lógico-Matemática, Matemática escolar y la Inteligencia Cinestésico-Corporal. De allí que cabe preguntarse si, para intervenir como profesores en la mejora de estos aprendizajes, ¿debemos aumentar y favorecer la posibilidad de experiencias de éxito para aumentar la confianza en el abordaje en este dominio de tan altos fracasos académicos? ¿Debemos propiciar situaciones didácticas en las que los alumnos tengan la responsabilidad de interactuar con medios matemáticos?. Estas preguntas tienen que ver con el incremento del protagonismo del estudiante en la producción de conocimientos matemáticos que serán sistematizados en contrastación con el saber cultural. ¿Se relacionará con ello la aparición de la variable Inteligencia Cinestésica con una asociación al estilo de aprendizaje cinestésico, sistema de representación cinestésico? (Armstrong, 1999).

Estos cuestionamientos se asocian a los factores que explican el Rendimiento Estático y que tienen que ver más con estrategias de razonamiento, y no de generación, contrastación y socialización de procedimientos personales y cotidianos con normas institucionalizadas en la comunidad matemática que favorezca la construcción de sentido de los aprendizajes. Estos conocimientos estáticos son temporalmente jóvenes y aun no se han transformado en verdaderas estrategias de aprendizaje, en saberes afianzados que permitan construir sobre ellos y que determinen el logro de nuevos saberes, son saberes que necesitan más de un contexto de interacción entre pares y con el docente, son aprendizajes que se encuentran en la zona de desarrollo próximo.

Si los Aprendizajes Dinámicos influyen en los Aprendizajes Estáticos, ¿no estamos apoyando con esta afirmación la construcción del sentido de los aprendizajes en Matemática, que no solo tiene que ver con la aplicación de los saberes en situaciones cotidianas, sino también en el sentido que se construye cuando los conocimientos matemáticos se convierten en herramientas que validan supuestos posteriores?

Ello implica sostener y proyectar que los factores relacionados con las Inteligencias Múltiples y el Rendimiento Académico Dinámico, explican substantiva, estadística y respectivamente a los Logros Académicos Matemáticos para la muestra seleccionada.

Referencias bibliográficas

- Andrade Garrido, M., Miranda Jaña, C. y Freixas Soto, G. (2001). Predicción del rendimiento académico lingüístico y lógico matemático por medio de las variables modificables de las inteligencias múltiples y del hogar. *Contexto Educativo: Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, 3(17).
- Ferrándiz, C., Bermejo, M.R., Sainz, M., Ferrando, M. y Prieto, M.D. (2008). Estudio del razonamiento lógico-matemático desde el modelo de las inteligencias múltiples. *Anales de Psicología*, 4(2), 213-222.
- Ferrándiz, C., Prieto, M.D., Bermejo, M.R. y Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV (233), 5-20.
- Ferrándiz, C. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa: Solana e Hijos.
- Gardner, H. (1986). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Llor, L. et al. (2012). Inteligencias Múltiples y Alta Habilidad. *Aula Abierta*, 40(1), 27-38.
- Pizarro, R. (1984). *Teoría del Rendimiento Académico*. Seminario de Educación de Evaluación de la Educación Superior, Instituto Profesional Educare, Santiago de Chile.
- Pizarro, R. y Crespo, N. (1997). Inteligencias Múltiples y aprendizajes escolares. *Talón de Aquiles*, 5, 1-14.
- Pizarro, R. y Clark Lazcano, S. (2000). *Inteligencias múltiples y rendimientos académicos: dominios, campos, relaciones*. Chile: Facultad de Ciencias de la Educación UPLACED.
- Pizarro, R. (2003-2005). *Inteligencias múltiples, curriculum del hogar, intereses, autoestimas y logros académicos previos y actuales*. Proyecto FONDECYT 1040251, UPLACED
- Rigo, D. y Donolo, D. (2010). Una medida de las inteligencias múltiples en contextos universitarios. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 6(2), 23-33.
- Shearer, C.B. (2006). *Math Skill and the Multiple Intelligences*. Ohio: Multiple Intelligences Research and Consulting, Inc.

ANEXO

Tabla 1: Matriz de Intercorrelaciones entre Escalas de Inteligencias Múltiples (n=710)

Inteligencias Múltiples		Musical	Cinestés	Logmat	Espacial	Lingüíst	Interper	Intraper	Naturali
Musical	Correlación de Pearson	1							
	Sig. (bilateral)								
Cinestés	Correlación de Pearson	,260(**)	1						
	Sig. (bilateral)	,000							
Logmat	Correlación de Pearson	,234(**)	,452(**)	1					
	Sig. (bilateral)	,000	,000						
Espacial	Correlación de Pearson	,295(**)	,561(**)	,542(**)	1				
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000					
Lingüíst	Correlación de Pearson	,422(**)	,431(**)	,453(**)	,487(**)	1			
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000				
Interper	Correlación de Pearson	,310(**)	,459(**)	,376(**)	,451(**)	,652(**)	1		
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000			
Intraper	Correlación de Pearson	,231(**)	,352(**)	,438(**)	,395(**)	,544(**)	,612(**)	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
Naturali	Correlación de Pearson	,204(**)	,345(**)	,493(**)	,496(**)	,345(**)	,387(**)	,443(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 2: Correlación Múltiple sobre Rendimiento Académico de Aprendizajes Dinámicos en Matemática (n=351)

Modelo	R	R ²	R ² correg.	F	Sig.
1 sw Inteligencia Lógico-Matemática	,297	,088	,086	33,678	,000
2 sw Inteligencia Lógico-Matemática, School Math	,318	,101	,096	19,402	,000
3 sw Inteligencia Lógico-Matemática, School Math, Inteligencia Cinestésico-Corporal	,334	,112	,104	14,475	,000
4 sw Inteligencia Lógico-Matemática, School Math, Inteligencia Cinestésico-Corporal, Working with Objects	,353	,125	,115	12,270	,000
5 sw Inteligencia Lógico-Matemática, School Math, Inteligencia Cinestésico-Corporal, Working with Objects, Vocal Ability	,370	,137	,124	10,865	,000
6 bw Vocal Ability, Everyday Skill with Math, Working with Objects, Inteligencia Cinestésico-Corporal, Inteligencia Lógico-Matemática	,375	,140	,128	11,194	,000

Tabla 3: Correlación Múltiple sobre Rendimiento Académico de Aprendizajes Estáticos en Matemática (n=351)

Modelo	R	R ²	R ² correg.	F	Sig.
1 sw Metacognition Calculations	,281	,079	,076	29,811	,000
2 sw Metacognition Calculations, Expressive Sensitivity	,330	,109	,104	21,196	,000
3 sw Metacognition Calculations, Expressive Sensitivity, Inteligencia Lógico-Matemática	,356	,126	,119	16,644	,000
4 sw Metacognition Calculations, Expressive Sensitivity, Inteligencia Lógico-Matemática, Strategy Games	,379	,143	,133	14,392	,000
5 sw Metacognition Calculations, Expressive Sensitivity, Inteligencia Lógico-Matemática, Strategy Games, Artistic Design	,395	,156	,144	12,705	,000
6 bk Social Persuasion, Interpersonal Work, Strategy Games, Dexterity, Plant Care, Written/Academic Ability, Inteligencia Cinestésico-Corporal, Inteligencia Lógico-Matemática, Inteligencia Lingüística	,479	,230	,209	11,220	,000

Tabla 4: Correlación Bivariada sobre Rendimiento Académico Estático del Rendimiento Dinámico en Matemática (n=351)

Modelo	R	R ²	R ² correg.	F	Sig.
1 Aprendizajes Dinámicos en Matemática	,330	,109	,107	42,544	,000